Alessandro Vaccarelli

Le prove della vita

Promuovere la resilienza nella relazione educativa

iRiflettori

FrancoAngeli

i Riflettori

Collana diretta da Michele Corsi e Simonetta Ulivieri

La collana si propone di "far luce", proprio come un riflettore, su alcuni fenomeni sociali contemporanei, affrontandoli con un taglio e uno sguardo pedagogico-educativo. Essa si rivolge pertanto non solo ai professionisti dell'educazione - educatori, insegnanti, esperti dei processi formativi, pedagogisti e operatori sociali – o a chi si trovi in un determinato periodo della sua vita a svolgere il ruolo di educatore – genitori, nonni - ma alle persone di tutte le età, giovani e meno giovani, che non rinunciano al diritto all'autoformazione. La scorrevolezza delle opere proposte, peraltro solidamente fondate, è conseguente all'obiettivo di offrire una lettura della realtà chiara e mirata, focalizzandosi su tematiche specifiche, e tuttavia urgenti, della quotidianità.
Ogni singolo volume affronta un'emergenza attuale, fornendo al lettore la possibilità di costruirsi un personale punto di vista sullo "stato delle cose".

Direzione: Michele Corsi e Simonetta Ulivieri

Comitato scientifico: Giuseppe Burgio, Daniele Bruzzone, Lorenzo Cantatore, Marco Catarci, Catia Giaconi, Silvia Leonelli, Anna Grazia Lopez, Emiliano Macinai, Francesca Marone, Massimiliano Stramaglia, Tamara Zappaterra, Davide Zoletto

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco". Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati
possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it
e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi”
per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Le prove della vita

Promuovere la resilienza nella relazione educativa

Alessandro
Vaccarelli

FrancoAngeli

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini
Immagine di copertina: Barbara Vaccarelli

Copyright © 2016 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Dediche, avvertenze e ringraziamenti pag. 9

1. Tempi di crisi: un bivio per i modelli educativi » 11
1. L'incertezza nell'educare » 11
2. Inquietudini pedagogiche » 12
3. La Storia non è finita: educare al rischio e alla catastrofe » 18
4. Educare alla resilienza nella società del rischio » 20

2. Stress, trauma e resilienza: il ruolo dell'educazione » 24
1. Affrontare le piccole e grandi prove della vita » 24
2. Stress e trauma » 25
3. Il costrutto della resilienza » 29
4. Le dimensioni della resilienza e l'intervento pedagogico » 32
5. Il *coping* e l'*appraisal*: dove osano Hänsel e Gretel » 33
6. Mi accetti, dunque sono: la base sicura » 34
7. La rivincita di Calimero: l'autostima » 36
8. Con le redini in mano: il *locus of control* » 38

3. Una mappa della resilienza nella relazione educativa pag. 43
1. La resilienza va educata » 43
2. Una mappa della resilienza nei processi educativi » 45
2.1. La resilienza e le migrazioni » 46
2.2. Abbandono, affido, adozione » 49
2.3. Il campo della disabilità » 52
2.4. Questioni di genere e orientamento sessuale » 53
3. «Tutori di resilienza» » 56

4. «La vita è come un'alga»: la relazione educativa e gli eventi che ci cambiamo la vita » 59
1. L'infanzia e la morte: la morte oscena e la morte negata » 59
2. Gambe corte e naso lungo: le bugie degli adulti e le emozioni dei bambini » 64
3. Sincerità ed emozioni: la malattia e il lutto » 69

5. Le bambine, i bambini e le catastrofi » 74
1. La vulnerabilità dell'infanzia e la pedagogia nelle emergenze » 74
2. La catastrofe e la pedagogia » 76
3. L'infanzia, la guerra, il "sonno della ragione": Montessori, Korczak, Feuerstein » 80
3.1. Maria Montessori la guerra, la Croce Bianca dei bambini » 81
3.2. Dentro l'inferno della Shoah: Korczak, Feuerstein, Cyrulnik, i sommersi e i salvati » 83
4. La guerra e la sua ombra: oggi » 89

6. Un'insostenibile leggerezza: proposte per l'educazione alla resilienza » 94
1. L'insostenibile leggerezza dell'educare » 94
2. La forza della parola/la forza del disegno: raccontare e raccontarsi » 97

3. «Fatto ormai savio, con tutta la tua esperienza addosso»: ITACA, un gioco narrativo per riflettere sulla resilienza pag. 101
4. Emozioni e pronto soccorso emotivo: chi ha paura della paura? » 104
5. Piangere e ridere: l'*humor* e la forza dell'ironia » 108
6. La scuola e l'educazione in tenda e nella strada: «la bellezza salverà il mondo» » 109
7. Gioco, sport ed educazione motoria » 113
8. I saperi resilienti » 115
9. Lo studio e i progetti futuri » 117
10. Giocare con il terremoto: il ruolo della prevenzione e i progetti Edurisk » 120
11. La scuola resiliente: un decalogo in caso di catastrofe » 122

7. Conclusioni e suggestioni pedagogiche: educare alla resilienza, educare alla felicità » 127
1. Curare e curarsi attraverso l'educazione » 127
2. "Fermarsi": l'etica della resilienza e la provocazione pedagogica » 129
3. La perla e il granello di sabbia: metafore di resilienza ed educazione alla felicità » 132

Bibliografia » 135

Dediche, avvertenze e ringraziamenti

Scopriamo subito le carte. Scrivere di educazione e resilienza non è cosa facile, soprattutto se a interferire con le scelte e la trattazione dei contenuti arrivano inevitabilmente i ricordi e le dimensioni più o meno visibili e più o meno intime del dato autobiografico di chi scrive. È innegabile che il mio interesse verso questo tipo di problematica sia emerso dopo un lungo lavoro di riflessione, di ricerca e di intervento all'interno del contesto della catastrofe e del post-catastrofe che ha toccato la mia città, L'Aquila, a partire dall'aprile 2009. Ed è innegabile, allo stesso tempo, che l'approfondimento dell'idea di educazione alla resilienza abbia consentito anche una rilettura dei temi di ricerca già intrapresi, come l'intercultura, la decostruzione dei pregiudizi, le questioni inerenti la diversità e l'inclusione. Ci sono poi, naturalmente, questioni e dimensioni più private che hanno nutrito questi interessi. Se, come afferma Silvia Nanni, *il privato è politico* (2105), vale la pena disporle sul tavolo. Scrivere di resilienza mette in gioco *logos* ed *eros*, pensieri vivificati dalle emozioni, immagini, ricordi, parole che animano lo sguardo, che certamente vuole e deve essere scientifico, ma che, appartenendo a una scienza come la pedagogia, non può che caricarsi di umanità. E allora dedico questo libro ai personaggi silenziosi che lo compongono: alla mia guida, mentore insostituibile, Rosella Frasca, per gli anni di collaborazione intensa, ricca, solida, fortificata dalle vicende comunemente vissute in quanto *pedagogisti in*

emergenza; alle bambine e ai bambini aquilani – tra questi mio nipote Enrico – ed emiliani, a quelli e a quelle palestinesi, con i quali ho lavorato nel lontano 2000, ai piccoli degenti della neuropsichiatria infantile dell'Umberto I; insieme a loro, a tutti i bambini e le bambine delle catastrofi della natura e della storia e a quelli/e che convivono con qualche malattia o situazione di disagio. Naturalmente dedico questo libro a mia figlia Jessica, che dimostra tutti i giorni la forza della resilienza, e alla sua mamma, mia moglie Loredana, emblema della *base sicura*. Alla mia amica Stefania Allegri, insegnante ed educatrice resiliente e resistente, che mi ha lasciato, forse, il compito di riflettere e di sistematizzare i tanti discorsi, tra il serio e il faceto, che hanno accompagnato gli ultimi mesi della sua vita. E dedico questo libro a mio padre, pensando a lui nel portato etico e morale della sua faticosa esistenza.

Un'avvertenza a chi legge e un ulteriore ringraziamento. Utilizzerò, pur di sembrare ridondante, maschili e femminili ogni volta che sarà necessario, nonché, talvolta, alternativamente, o il maschile o il femminile, con l'intenzione di dare anche ai termini "bambina" o "ragazza" un valore generalizzante della condizione infantile e adolescenziale. A questo proposito vorrei ringraziare e dedicare questo libro a Simonetta Ulivieri e a tutte quelle pedagogiste che, come lei, hanno reso la pedagogia italiana sensibile, consapevole, impegnata sui fronti del genere e dell'educazione di genere, aprendola a nuovi linguaggi e prospettive.

1. Tempi di crisi: un bivio per i modelli educativi

1. L'incertezza nell'educare

La crisi dei tempi che viviamo assume forme e contenuti che non accompagnano solo e soltanto la dimensione economica della vita individuale e collettiva. È un mondo, quello che osserviamo quotidianamente attraverso i nostri occhi e le nostre esperienze, o che ci arriva filtrato dalle lenti tecnologiche e massmediali, di difficile interpretazione, in cui tutto viene *liquefatto* all'interno di una visione che ha lasciato il passo al carattere lineare delle interpretazioni del passato. Da un mondo di presunte certezze si è passati oggi a un mondo di incertezze. È il sociologo polacco Zygmunt Bauman a introdurre la categoria della *liquidità* nelle scienze umane:

> "Liquido" è il tipo di vita che si tende a vivere nella società liquido-moderna. Una società può essere definita "liquido moderna" se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. Il carattere liquido della vita e quello della società si alimentano e si rafforzano a vicenda. La vita liquida, come la società liquido-moderna non è in grado di conservare la propria forma o di tenersi in rotta a lungo (Bauman, 2007, p. VII).

Un'idea di mondo ordinato, razionale, il mondo delle grandi narrazioni del passato lascia il posto a un'idea postmoderna in

cui tutto viene rimesso in discussione: crisi dello Stato, dell'economia e del lavoro, crisi della comunità (al passo di un individualismo sfrenato), crisi delle ideologie, crisi nei rapporti internazionali, che sembrano seguire nuove forme e nuovi schemi, ma anche crisi delle dimensioni più intime della vita sociale, dei rapporti familiari, dell'amore.

In questo scenario, visto dall'angolazione di una società *liquida* e, appunto, in crisi come la nostra, ma pur sempre dedita alle pratiche del consumismo, dell'edonismo, della sensazione di supremazia sociale, civile e culturale tipica delle società occidentali, quali sono le sfide educative? Quali sono i problemi che si pongono in essere quando si pensa alla dimensione individuale dell'esistenza o alla dimensione collettiva, in un clima di insicurezza e una percezione di rischio ormai profondamente modificata? Quali modelli educativi, nel fluire della vita sociale, tendono ad affermarsi?

Partiamo da queste domande, per esplorare alcuni limiti riferiti ai modelli educativi e lo iato tra essi e i caratteri liquidi, incerti, destabilizzanti che la vita porta intrinsecamente con sé. Se l'educazione, sotto tutte le sue forme, prepara alla vita, quanta distanza esiste oggi tra i modelli educativi e la vita stessa?

2. Inquietudini pedagogiche

L'infanzia va protetta. I diritti delle bambine e dei bambini sono una grande conquista della contemporaneità (Macinai, 2013), e dovrebbero sempre costituire una bussola per i sistemi educativi, per i modelli e gli stili formali e informali che accompagnano le relazioni tra il mondo adulto e l'infanzia. E mentre tali diritti vengono spesso violati, da un'altra parte si assumono atteggiamenti che non sono solo, e giustamente, protettivi, ma talvolta dannosamente iperprotettivi. Se la protezione è tutela, cura, ascolto e dialogo, preparazione alla vita futura e dunque conquista dell'autonomia, l'iper-protezione rischia di diventare un modo di rendere artificiosa e artificiale l'esperienza di vita, un guscio entro il quale non si affrontano quelle piccole e grandi frustrazioni che inevitabilmente potranno accompagnare l'espe-

rienza della vita adulta, di fronte alle quali tutti hanno bisogno e il diritto di trovarsi preparati.

Sono numerosi gli studi, in campo psicologico, che mettono in guardia sugli stili educativi iperprotettivi (cfr. Glass, Tabatsk, 2014). Uno stile iperprotettivo genitoriale, con un eccessivo coinvolgimento e controllo da parte di padri e madri, può essere associato a manifestazioni di ansia patologica e di depressione nei figli. Si tratta dei "genitori elicottero". L'espressione è nata negli anni Novanta negli Stati Uniti, a indicare quei genitori che costantemente controllano e pattugliano la vita dei figli, preservandoli da situazioni spiacevoli o stressanti, assumendo sempre la loro parte, deresponsabilizzandoli di fronte alla scuola, agli insuccessi, ai comportamenti inadeguati. I "genitori elicottero" mettono in campo comportamenti e atteggiamenti che di fatto frenano l'acquisizione di autonomia dei loro bambini o ragazzi, facendo sviluppare in loro impreparazione alla frustrazione e, dunque, alle prove della vita. E, come afferma Massimo Recalcati:

> Non va dimenticato che ogni azione educativa – anche quella più giusta e amorevole – non può mai pretendere di salvare la vita dei propri figli dall'incontro con il reale senza senso dell'esistenza, dalla sua contingenza illimitata, dalla sua ingovernabilità assoluta. Cosa vuol dire? Vuol dire che possiamo arare il campo, gettarvi la semente più buona, riparare i primi germogli dalle asperità del tempo cattivo, curarne le malattie, non fare mancare il giusto apporto di luce e acqua, ma tutto questo, e altro ancora che potremmo fare, non potrà mai assicurarci la qualità del risultato che otterremo. Possiamo contribuire a preparare un campo fertile, ma nulla ci garantirà dell'effettiva realizzazione di questa fertilità. La vita è esposta senza protezione al rischio irreparabile della contingenza (Recalcati, 2013, pp. 109-110).

La famiglia che vive un momento di difficoltà economica, per esempio dopo un licenziamento, non sempre condivide con figlie e figli la nuova condizione. "A loro non deve mancare nulla", laddove per "nulla" non si intende tanto ciò che rientra nelle solidità dei bisogni e dei diritti dei bambini e delle bambine, ma *quel-di-più* che sfocia nel superfluo, nel bisogno consumistico e nel desiderio costruito e controllato dal consumismo che porta a vivere oltre le proprie possibilità e a sostituire, come Fromm

(1977) ci ricorda, l'avere all'essere. Può accadere che la perdita di una persona cara venga taciuta, nascosta, mascherata da invenzioni e bugie degli adulti.

Siamo spesso troppo intenti a salvaguardare i bambini e le bambine dalle situazioni reali e, contraddittoriamente, siamo al tempo stesso propensi a fare di loro degli adulti in miniatura, quando si tratta di cancellare intere tracce d'infanzia, interi ambiti di esperienza, nell'idea dell'efficienza, della prestazione, della gestione dei tempi della crescita. Il *genitore elicottero* fa da *pendant* con l'idea di un figlio piccolo-adulto contraddittoriamente destinato a essere sempre "piccolo" (da difendere, proteggere, preservare, mai pronto a sentirsi soggetto autonomo) e a essere sin da subito "adulto" (rispondente alle aspettative, performante, competitivo, disincantato). Come a dire che si viene a creare una frattura enorme, disorientante, pedagogicamente inquietante, tra la sfera delle emozioni (per cui si reputano e di fatto si rendono le bambine e i bambini fragili e insanamente immature/i) e la sfera della cognizione e della prestazione sociale (che invece viene accelerata, incoraggiata, spinta).

Una delle più grandi conquiste della storia, la *scoperta dell'infanzia*, sembra aver preso la deriva della *scomparsa dell'infanzia*.

P. Ariès (1968) per primo, e in Italia altri studiosi come Leonardo Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri, Franco Cambi (Trisciuzzi, 1976 e 1990; Cambi, Ulivieri, 1988; Cambi, Trisciuzzi, 1989), solo per citarne alcuni, hanno sottolineato il ruolo della modernità nella scoperta del "sentimento dell'infanzia", ma anche le contraddizioni e gli scenari, che ancora nell'Ottocento sono segnati da quelle differenze di classe, che saranno destinate a costruire anche le matrici che riguardano l'infanzia letta e considerata nella prospettiva del mondo globale e post-moderno. Mentre le *infanzie* dei sud del mondo vivono ancora oggi le condizioni che riguardavano i bambini e le bambine europei ancora tra Ottocento e Novecento (analfabetismo, povertà, sottoalimentazione, lavoro minorile, guerra ecc.), i bambini dei Paesi più ricchi sono oggetto di un investimento educativo in cui sono messi in primo piano, in cui diventano figure centrali. Paradossalmente però, grazie alla mediazione della cultura del consumismo, si evidenziano effetti di distorsione che arrivano a costruire modelli edu-

cativi non sempre aderenti ai bisogni dell'infanzia, ai ritmi di crescita, alle identità dei bambini e delle bambine.

Di *scomparsa dell'infanzia* ha parlato per primo Neil Postman (1985), che, nel contesto della sua critica alle forme della comunicazione mass-mediatica e televisiva, osserva come – sotto la spinta del consumo – si vengano assottigliando le differenze di linguaggio, di sensibilità, di aspirazioni e di comportamento tra adulti e bambini.

Riprendono il discorso, in Italia, Cambi e Trisciuzzi (1989), quando riflettono sul ruolo della pubblicità nel rappresentare l'idea di infanzia:

> [...] l'ideologia della pubblicità non è che lo specchio della mentalità corrente. La pubblicità interpreta e rende chiaro ciò che nell'ideologia resta, spesso, implicito. Infatti l'uomo contemporaneo, nelle aree economiche avanzate, vede l'infanzia dei propri figli esattamente in questo modo irreale: come un'età serena e innocente, che ha, per lui, un valore sommo e che va, quindi, soprattutto protetta e gratificata. La società dei consumi ha messo in evidenza la centralità assunta dall'infanzia nella vita sociale e, nel restituircene un'immagine molto nitida, ne ha messo a nudo anche tutta la carica ideologica (Cambi e Trisciuzzi, 1989, p. 131).

E ancora, la pubblicità, «con l'acutezza che le è propria nel comprendere gli elementi determinanti della mentalità collettiva attuale, ha messo in primo piano la figura del bambino, è per lui, infatti, che nella famiglia nucleare si fanno i maggiori consumi, e questo piccolo re deve essere allevato e cresciuto con ogni comodità, gratificato in ogni modo, immerso il più possibile in un mondo di sogno» (Cambi e Trisciuzzi, 1989, pp. 129-130; cfr. anche Triscuzzi, Ulivieri, 1993).

Il bambino o la bambina "Abarth" di cui ci ha parlato Paolo Crepet (2006) è un esempio molto efficace di come possa essere declinata nella realtà la *scomparsa dell'infanzia*:

> Ricordate le utilitarie di moda negli anni Sessanta e Settanta? All'esterno erano delle normali Fiat Cinquecento o Seicento, eppure sotto il cofano covavano motori truccati, esagerati e roboanti per far colpo [...]. Avevano un solo difetto: duravano molto poco (Crepet, 2006).

Il bambino Abarth è un bambino efficiente, competitivo, performante: a scuola, nella scuola, in società. Ma emotivamente fragile:

> A volte il giovane Abarth si blocca, il suo motore truccato si guasta e gli effetti possono essere dirompenti. Spesso accade alla fine di un ciclo scolastico: egli sente di aver perduto l'unico terreno ove potersi guadagnare l'affetto e la considerazione degli adulti, teme di non esistere più. Tende allora a odiarsi, a disprezzarsi, ritiene di avere fallito. Arriva a dubitare delle reti amicali. Persino il rapporto con l'altro sesso rischia di diventare terreno incerto, insidioso (Crepet, 2006).

Ci troviamo, ancora una volta, di fronte a un paradosso, alla costruzione di un idealtipo di infanzia tutto modellato sul prototipo adulto, stritolato da una concezione adulta del tempo e dei tempi, e giustificata entro un'idea di "bene del bambino" che parte dalle ansie che sono ansie, ancora una volta, tipicamente adulte. La precocizzazione della crescita sembra essere tutta spinta da un'idea di efficienza che presuppone di solito la prospettiva di un "domani" che non solo, spesso, è troppo lontano, ma che brucia anche il presente.

Il tempo è denaro. E allora anche l'educazione diventa "investimento", viene sin da subito pensata in ottica funzionale e strumentale, precorritrice dei successi sociali ed economici del futuro adulto. Anche i neonati oggi sono oggetto di un'*offerta* formativa che passa dalle lingue straniere alla musica. Nulla in contrario a tutte le forme di educazione della prima infanzia, se non fosse che, nei significati che il mondo adulto attribuisce a questo tipo di esperienze, vi sia sempre l'idea dell'efficienza, la speranza del grande musicista in famiglia, di colui o colei che troverà un lavoro grazie alle lingue straniere. Ci scordiamo troppo spesso, noi adulti, che l'esperienza educativa è prima di tutto un bene in sé, e si rende significativa quando apre le sensibilità, proietta nei linguaggi, ricompone lo iato culturalmente prodotto tra pensiero ed emozioni, dà lo slancio alla formazione dell'identità personale, sociale, culturale.

Pensiamo all'anticipo scolastico che negli ultimi anni ha trovato un forte incoraggiamento anche da parte della normativa scolastica e dalle pratiche educative. La precocizzazione è diven-

tata istituzionale e così, anche quell'istituzione, la scuola, che ben conosce la complessità, la delicatezza, i significati dell'educare, e che dunque dovrebbe difendere il diritto dei bambini e delle bambine al "tempo" e fare da "guida" nella costruzione dei modelli educativi, spinge verso la rincorsa degli obiettivi, dei traguardi, della competizione a ogni costo. A due anni i bambini più "svegli" passano dal nido alla scuola dell'infanzia, che li accoglie solo se pronti a uno *sprint* di autonomia nel mangiare, nel parlare, nel controllo della minzione e degli sfinteri. A cinque anni le bambine più sveglie passano alla primaria. Uso la parola di senso comune "svegli" o "sveglie" poiché contrassegna spesso il linguaggio di genitori e insegnanti che, non senza orgoglio, spingono in avanti i tempi della crescita delle bambine e dei bambini. Il passaggio a cinque anni nella scuola primaria è spesso determinato però dal bisogno dell'adulto di stabilire e segnare, attraverso la figlia o il figlio, un primato, un fatto da esibire, una speranza che l'esperienza precoce possa essere predittiva di un successo sociale futuro. Bambini "svegli", ma spesso non ancora pronti, emotivamente, a reggere i ritmi, a rispondere alle aspettative, a essere così efficienti come vorremmo.

E mentre un bambino o una bambina viene impegnato/a nei suoi compiti di apprendimento (a scuola come al di fuori di essa), mentre la dimensione del gioco molto ha perso i caratteri della libertà e della spontaneità – consumando invece i suoi tempi tra le realtà virtuali dei giochi tecnologici o tra le situazioni organizzate e controllate da presunti animatori-divertitori in presunti spazi dedicati all'infanzia dove si consumano compleanni in serie – non lo si prepara abbastanza, forse, ad affrontare e gestire le piccole e grandi prove della vita con cui, anche da adulto, dovrà necessariamente fare i conti. Spesso al piccolo adulto non viene riconosciuto un ruolo – per prima cosa emotivo (grande tasto dolente di tanta educazione nell'era dell'ipertecnologia e del consumo) – di fronte a quegli eventi che potrebbero, come è normale che sia – generare turbamento, dispiacere, dolore. L'iperprotezione dell'infanzia e la sua adultizzazione tutta orientata sul cognitivo potrebbero generare però fragilità, vulnerabilità, impreparazione alle inevitabili prove della vita.

3. La Storia non è finita: educare al rischio e alla catastrofe

Questo modo di preservare e allontanare bambine e bambini dagli aspetti più forti dell'esistenza individuale e collettiva (malattie, lutti, scenari politici ed economici segnati dalla crisi) ha fatto sponda per decenni con un clima di consumismo sfrenato, con lo sviluppo di una sensazione di invulnerabilità che i sistemi politici ed economici più ricchi hanno promosso all'interno di una visione individualistica, consumistica ed edonistica della vita. Se televisione, internet, *social network* sono finestre sul mondo, le informazioni sono però diventate schegge del grande spettacolo mediatico che ci propone immagini di povertà, morte, distruzione, guerra come fatti lontani, distanti, appartenenti a un mondo *altro* rispetto al quale percepiamo una distanza tanto grande quanto rassicurante. Così come abbiamo "ucciso" la morte dall'orizzonte delle esperienze dell'infanzia – ma non da un immaginario di morte oscena e pornografica prodotto dai videogame, dalle immagini filmiche ecc. – sembra che abbiamo anche "ucciso" la Storia. Per anni siamo stati accompagnati dalla sensazione che la storia sia finita, almeno noi "occidentali", o che, al limite, strisci ancora in parti lontane del mondo che non ci appartengono e non ci riguardano. È come se i nostri valori, i nostri diritti, i nostri stili di vita, il nostro vivere in sicurezza siano dati acquisiti irrevocabilmente. La storia è stata uccisa nel senso comune, ma – sotto certi punti di vista – anche istituzionalmente: è stata uccisa nella riforma della scuola del 2003, che ha previsto una completa riformulazione dei programmi di storia, che hanno rinunciato a un approccio ciclico (la storia ripetuta nei vari ordini scolastici a livelli di complessità crescente). Nella scuola primaria ci si ferma al crollo dell'impero romano, saltando completamente i grandi fatti, i climi culturali e politici del Medioevo, della modernità e della contemporaneità. Per una bambina di 10 anni, che assiste alle giornate della memoria, alle ricorrenze come il 25 aprile, ai fatti di un mondo globale comunque in subbuglio, la storia si ferma al crollo dell'impero romano, a un tempo lontanissimo, quasi mitico nell'immaginario infantile, di difficile interpretazione e difficilmente confrontabile con il tempo di vita

di chi apprende. E, detto per inciso, la stessa bambina, mentre si confronta quotidianamente con compagne e compagni cinesi, nordafricani, esteuropei, in quinta classe è ancora intenta a studiare le regioni d'Italia.

La fine della storia, e non ci sembra poco, è stata persino teorizzata. Secondo lo storico statunitense, di origine giapponese, Fukuyama, dopo i fatti di Berlino del 1989, il sistema capitalistico-liberale avrebbe costituito «il punto di arrivo dell'evoluzione ideologica dell'umanità», nonché «la definitiva forma di governo tra gli uomini» (1996, p. 11). La crescita del sistema capitalistico-democratico e i progressi scientifici e tecnologici avrebbero dovuto in questo senso scandire una temporalità storica di diverso tipo, non contrassegnata da grandi avvenimenti e stravolgimenti, ma da una progressiva crescita in senso economico e tecnologico.

Oggi che anche l'Europa "rientra" sulla scena della Storia – pensiamo all'impatto sull'opinione pubblica dei fatti di Parigi del 13 novembre 2015, o di quelli di Bruxelles del marzo 2016 che molto ci fanno pensare all'importante antecedente dell'11 settembre 2001 – ci accorgiamo di quanto effettivamente vada riconsiderato, su scala sociale e globale, il peso degli avvenimenti sulla vita individuale e collettiva, di quanto il concetto di rischio emerga nel senso comune come concetto, e come vissuto, di cui prendere atto. Un attentato terroristico su larga scala, nel cuore della fortezza Europa, ci ricorda che la storia non è finita e mette in crisi il sistema di certezze e di sicurezze con cui conduciamo le nostre esistenze. Ciò vale per altri tipi di catastrofi, anche quelle naturali. Quando si cancella la memoria storica sulle grandi catastrofi naturali (è il caso dei terremoti made in Italy o del Vajont), quando le *lobby* economiche e politiche decidono lo sfruttamento indiscriminato del suolo, quando si sceglie la strada della rassicurazione della popolazione a scapito invece di una sana cultura del rischio e della prevenzione, non vi è alcun effetto "taumaturgico": le catastrofi avvengono lo stesso ed è come se, per la prima volta, il soggetto umano ne diventasse consapevole. Sono particolarmente significative in questo senso le parole di Rosella Frasca:

Difficilmente l'emergenza è come uno se l'aspetta. Anche perché difficilmente se la aspetta. In genere percepiamo l'emergenza come qualcosa